

IO SCRIVO, TU MI LEGGI? QUALCUNO RISPONDERA...
LURKING E PARTECIPAZIONE NEI GRUPPI DI APPRENDIMENTO ON LINE

Simona Ferrari,

Assegnista di ricerca

simona.ferrari@unicatt.it , + 39 02-7234 3038

Indirizzo Professionale

CREMIT c/o Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano ★ Largo Gemelli, 11 ★ 20123 Milano,
Italy

Andrea Garavaglia,

Ricercatore in Didattica

andrea.garavaglia@unimib.it ,+ 39 02-6448 4881

Indirizzo Professionale

Università degli Studi di Milano-Bicocca ★ Piazza dell'Ateneo Nuovo,1 ★ 20126 Milano, Italy

Abstract : La ricerca, commissionata da AS (ex Indire), effettuata su un universo di 40000 docenti in formazione in ambiente Puntoedu, ha avuto come scopo l'analisi delle modalità di partecipazione a livello comunicativo di corsisti ed e-tutor nelle classi virtuali. Due sono i focus dello indagine: da una parte gli stili e modalità di partecipazione, dall'altra il fenomeno del lurking distinguendo tra gli aspetti funzionali e disfunzionali alla partecipazione.

La metodologia utilizzata è di tipo quanti-qualitativo: l'universo degli scambi comunicativi è stato analizzato individuando indici quantitativi in grado di restituire i livelli di partecipazione dei diversi attori e di fotografare quattro situazioni-tipo utili per creare un modello di lettura delle situazioni comunicative on line. Successivamente è stata effettuata l'analisi degli scambi e la conduzione di focus group su un campione di tutor e corsisti appartenenti alle quattro situazioni emerse.

Lo studio ha permesso di individuare degli indicatori di partecipazione e lurking positivi al buon andamento dei processi di apprendimento on line.

Summary : The research, commissioned by AS (ex Indire), is carried out on a universe of 40.000 teachers that were trained in Puntoedu net environment. The main purpose of the study is the analysis of communication processes that students and tutors develop in virtual classrooms.

The research was conducted about two focus: on one hand the different styles of participation, on the other the phenomenon of lurking. Both aspects were analysed distinguish between functional and

dysfunctional aspects on learning processes. The methodology approach was both quantitative and qualitative.

The universe of the communication scripts was analyzed by identifying quantitative indices of levels of participation. This preliminary study photographed four situations useful to create a model of participation situations of virtual classrooms. A qualitative analysis was developed on a sample of scripts and through focus groups and deep interviews gathered to tutors and students.

The study has identified indicators of participation and positive lurking that support online learning processes.

Mots clés: Lurking, Partecipazione, Classi virtuali, Insegnanti neoassunti, Analisi della comunicazione on line.

Key words: Lurking, Participation, Virtual class, On line communication analysis

Io scrivo, tu mi leggi? Qualcuno risponderà...

Lurking e partecipazione nei gruppi di apprendimento on line

La ricerca, commissionata da AS (ex Indire), effettuata su un universo di 40000 docenti in formazione in ambiente Puntoedu, ha avuto come scopo l'analisi delle modalità di partecipazione a livello comunicativo di corsisti ed e-tutor nelle classi virtuali. Due sono i focus dello indagine: da una parte gli stili e modalità di partecipazione, dall'altra il fenomeno del lurking distinguendo tra gli aspetti funzionali e disfunzionali alla partecipazione.

La metodologia utilizzata è di tipo quantitativo-qualitativo: l'universo degli scambi comunicativi è stato analizzato individuando indici quantitativi in grado di restituire i livelli di partecipazione dei diversi attori. Grazie a questi sono state individuate quattro situazioni-tipo utili per creare un modello di lettura delle situazioni comunicative on line. Successivamente è stata effettuata l'analisi degli scambi e la conduzione di focus group su un campione di tutor e corsisti appartenenti alle quattro situazioni emerse.

Lo studio ha permesso di individuare degli indicatori di *partecipazione* e *lurking* positivi al buon andamento dei processi di apprendimento on line sui quali costruire un pannello di controllo e gestione ad uso del tutor.

La presente ricerca¹ è stata applicata agli spazi di comunicazione asincrona presenti negli ambienti Puntoedu per la formazione degli insegnanti in servizio. Questa proposta formativa si basa su un modello didattico costruttivista dove il soggetto, al centro del processo, viene coinvolto in attività di

problem-solving attorno a cui sviluppare conoscenza.

I forum assolverebbero quindi diversi compiti fondamentali per sostenere il processo formativo:

- ridurre il senso di isolamento dell'insegnante, senso di isolamento tipico dei percorsi di formazione a distanza (Thies-Sprinthall e Gerler 1990; Zins 1996);
- spazio di sperimentazione in piccolo gruppo della cooperazione in rete oppure occasione per mettersi a disposizione dei colleghi;
- implementare scambi comunicativi sia tra pari che con esperti;
- implementare vere e proprie comunità di pratica.

Appare subito evidente come il forum sia uno strumento poliedrico nel suo livello di applicazione: strumenti di supporto alla discussione e al confronto (enfaticizzando gli aspetti comunicativi), allo scambio e condivisione di materiali (sfruttando gli aspetti di archivio e bacheca), al lavoro di gruppo e alla produzione (evidenziando le potenzialità in chiave di apprendimento collaborativo).

E' dunque uno strumento fondamentale per far decollare e realizzare gli intenti co-costruttivi del modello.

La presente ricerca riflette sul divario che si genera tra la ricchezza dello strumento e le effettive pratiche. Come riavvicinare questa forbice? Quali sono le problematiche collegate?

Nel tentativo di rispondere a queste domande, si delineano gli obiettivi guida del lavoro congiunto dei due gruppi di ricerca.

Da una parte comprendere i principali fenomeni che caratterizzano la comunicazione in forum, dall'altra sviluppare strategie

¹ La ricerca è stata finanziata da Agenzia Scuola (ex Indire) e sviluppata in collaborazione tra CREMIT (Università Cattolica del Sacro cuore) e LISP (Università degli studi di Milano-Bicocca). Il gruppo di ricerca era composto, oltre che da Simona Ferrari e Andrea Garavaglia, anche da Chiara Rizzi e Gloria Sinini (Università Cattolica di Milano), Livia Petti e Francesca Bossi (Università di Milano-Bicocca).

adeguate in chiave di moderazione per aiutare i tutor nella gestione di questo spazio.

L'attenzione si è focalizzata sulla comunicazione nelle classi virtuali di Puntoedu, dove il tutor svolge la sua funzione e si attiva il lavoro di gruppo online.

1 – LA METODOLOGIA DELLA RICERCA

La ricerca si è svolta attraverso cinque fasi, caratterizzate dall'uso di strumenti specifici per raggiungere i diversi scopi.

Fase 1: Analisi quantitativa della messaggistica nella Classe Virtuale²

La prima fase si è focalizzata sull'esplorazione dei dati presenti nel database dell'ambiente Puntoedu. Sono stati analizzati i dati di tracciamento delle attività di lettura e scrittura all'interno delle CV di ogni singolo attore e sono stati ricavati diversi indici legati alla partecipazione attiva (scrittura) e a quella passiva (lettura), in modo da ricavare il quadro completo dell'azione comunicativa.

Fase 2: Costruzione dei 4 quadranti che definiscono situazioni partecipative nelle CV

La comprensione del quadro ricavato dagli indici ha come scopo la definizione di uno schema interpretativo, dove le diverse tipologie di CV sono stati riassunte in quattro quadranti. Ogni quadrante, viene così a configurare un particolare cluster-campione dell'intero universo. I quattro quadranti identificano la combinazione delle situazioni:

- Moderatore attivo/poco attivo nella CV
- Corsisti molto attivi/poco attivi nella CV

Tutti i campionamenti sono stati effettuati equiripartendo le estrazioni per ogni quadrante.

Fase 3: Analisi micro-quantitativa dei messaggi delle CV dei rispettivi quadranti

L'obiettivo consiste nel costruire una valutazione qualitativa della comunicazione avvenuta nelle CV. E' stata utilizzata una griglia di analisi desk dei messaggi adattata da uno strumento per l'analisi micro già utilizzato per altre ricerche dal gruppo (Ferrari-Garavaglia, 2003).

L'analisi è stata condotta da osservatori che non conoscevano le modalità di campionamento, in modo da ridurre l'effetto pigmalione.

Fase 4: conduzione di Focus Group e interviste in profondità

L'analisi qualitativa ha permesso di conferire ulteriore senso ai dati raccolti attraverso la somministrazione di interviste e la conduzione di focus ai corsisti.

Fase 5: analisi dei dati quantitativi e qualitativi

In questa fase i dati quantitativi e qualitativi sono stati analizzati per ricavare i seguenti risultati:

- Posizionamento dei partecipanti rispetto al gruppo
- Usi della CV
- Strategie di lettura e scrittura (lurking)
- Modalità di appartenenza dei corsisti

2 - METAFORE DI CLASSE VIRTUALE

La fase qualitativa della ricerca ha consentito di indagare meglio come viene vissuta la CV individuando metafore in grado di restituire rappresentazioni e vissuto degli attori della CV.

Le metafore raccolte sono state articolate in 5 diverse categorie:

1. **dimensione strumentale** – rientra in questa dimensione proprio la mancanza di una immagine in grado di restituire la propria esperienza vissuta in CV. Emergono metafore come *“Una bolla di sapone...sembra molto bella perché è tutta colorata e ti attira molto e svanisce senza lasciarti molto in mano ...”*. L'uso improprio della CV come repository degli elaborati da validare la fa diventare un *“armadio dei compiti”*;
2. **dimensione dispersiva** – la natura asincrona del forum pone il problema dello *“sgretolamento temporale”* (Ferrari, 2006) dilatando vistosamente i tempi del processo comunicativo. Contemporaneamente la permanente visibilità delle discussioni in atto

² D'ora in avanti CV

conferiscono continuità al processo di scambio anche se genera alcune difficoltà come lo scorretto inserimento del messaggio o facili derive comunicative. Questi aspetti vengono evidenziati da figure come “goccia in un oceano”, oppure “scatola meccanica con ingranaggi, dove se tutto funziona, va bene, è eccezionale, altrimenti può diventare un gran pasticcio. Solo il tutor apre la discussione, sennò caos.”;

3. **dimensione informativa** – la cv è vista come sportello di raccolta informazione più che ambiente comunicativo e formativo. Diventa un “Bar”, una “finestra... che consente di comunicare dubbi e sensazioni, confronti sull’iter formativo... aggiornamento sulle diverse situazioni”;
4. **dimensione relazionale** – in questa dimensione la comunicazione implica una componente affettiva, la CV diventa “avventura”, un “motore di relazioni” ma anche la “piazza di incontro”;
5. **dimensione costruttivista** – Un testo sempre disponibile permette di “tornare” sulle parole dell’altro aprendo nuove porte a processi metacognitivi e meta riflessivi (Garavaglia, 2006); la CV diventa arena di circolazione di significati. Questa dimensione che richiede un buon livello di consapevolezza mediale dello strumento è stata riscontrata solo in alcuni tutor dove emergono metafore come “luogo delle impronte”, “alveare” e “supporto allo scaffolding”.

3- LA PARTECIPAZIONE

La partecipazione è stata analizzata a partire dal tracciamento: il 54% degli insegnanti non ha mai utilizzato la CV, mentre dei restanti solo il 21% ha utilizzato produttivamente la CV, scrivendo più di tre messaggi.

Delle 1814 CV presenti in Puntoedu, quindi, decisamente poche presentano un numero di messaggi significativo, i dati si concentrano su

situazioni che denotano più che altro tentativi non riusciti di “portare on line” la classe.

La media di messaggi scritti per CV è infatti solo di 55,9, il che significa poco più di 2 messaggi per corsista. I dati riferiti ai percentili disegnano una curva della numerosità dei messaggi decisamente spostata verso i valori più bassi: il 25% raggiunge a malapena i 10 messaggi per CV, il 50% i 28 messaggi (superando quindi la media di 1 messaggio per utente) e il 75% arriva al massimo a 65 messaggi. Sono cifre che fanno comprendere quanto le CV siano state per lo più uno spazio dove gli e-tutor hanno provato a compiere tentativi per la maggior parte senza esito positivo.

	n. messaggi	n. visite	n. corsisti	n. discussioni	n. risposte	l. lurking	l. successo
media	55,9	377,4	22,3	18,3	37,6	0,86	0,53
mediana	28	199	22	10	14	0,87	0,54
moda	1	16	21	2	0	0,86	0,00
dev. St.	79,5	487,9	4,9	26,6	68,3	0,06	0,25
minimo	1	1	1	1	0	0,38	0,00
massimo	795	4549	53	353	759	0,99	0,99
percentile 25	10	74	19	5	5	0,84	0,38
percentile 50	28	199	22	10	14	0,87	0,54
percentile 75	65	483	24	21	36	0,90	0,71

Tabella 1 - statistiche generali d'uso delle CV

I dati permettono di organizzare schematicamente il quadro della partecipazione. L’attenzione è sulle variabili che identificano la *quantità di partecipazione* all’interno della CV, definendo appositi indici per valutare l’attività dei corsisti e del tutor nello spazio di Classe. Il primo è l’*Indice di Partecipazione del Moderatore*, definito come il rapporto tra il numero di messaggi scritti dal tutor e il totale dei messaggi inseriti nella CV che permette di distinguere il peso della comunicazione del moderatore rispetto a quello dei partecipanti.

$$i_Pm = \text{Totale msg. moderatore} / \text{Totale msg. CV}$$

Per definire il livello di partecipazione dei corsisti è stata analizzata la distribuzione dei messaggi, attraverso la quale è stato possibile individuare la soglia di 4 messaggi come significativa dal punto di vista della partecipazione. Su questa quota viene costruito l’indice di presenza dei corsisti.

$$i_corsisti4post = \frac{N \text{ corsisti con almeno 4 msg.}}{\text{Totale corsisti della CV}}$$

L'analisi di questi due indici consente di delineare 4 diverse situazioni comunicative, delimitate da due soglie opportunamente calcolate:

→ Soglia $I_{pm} = 0,3$

→ Soglia $I_{Corsi4post} = 0,3333$

Traducendo i quattro quadranti a livello formale si ottiene quindi il seguente schema:

Quadrante	Descrizione	%
A	Elevata partecipazione dell'e-tutor ed elevata presenza di corsisti con un numero consistente di messaggi	7,18
B	Bassa partecipazione dell'e-tutor ma elevata presenza di corsisti con un numero consistente di messaggi	12,77
C	Bassa partecipazione dell'e-tutor e pochi corsisti con un numero consistente di messaggi	36,91
D	Elevata partecipazione dell'e-tutor e pochi corsisti con un numero consistente di messaggi	43,14

Tabella 2: descrizione e distribuzione delle cv nei 4 quadranti

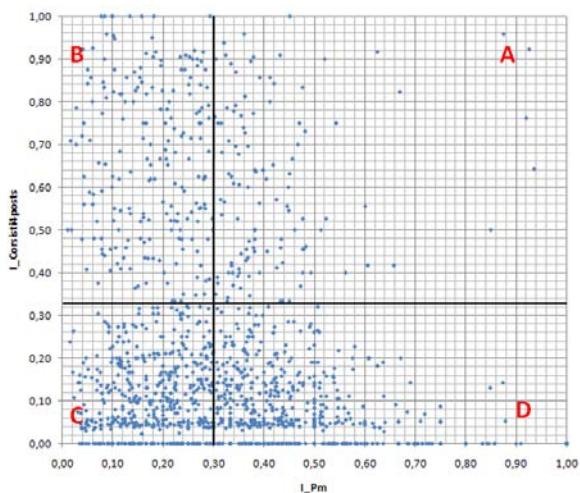


Grafico 1: distribuzione delle cv nei 4 quadranti

L'analisi ha evidenziato che, rispetto ai quattro quadranti, è soprattutto la densità a variare (nei quadranti A e B si attesta intorno al valore 7, mentre è inferiore di 2 nei rimanenti, dove si sono evidenziate la maggior parte delle discussioni-isola)

	Quadrante A		Quadrante B		Quadrante C		Quadrante D	
	Media	Deviazione Standard	Media	Deviazione Standard	Media	Deviazione Standard	Media	Deviazione Standard
I_lurking	0,86	0,05	0,85	0,05	0,87	0,05	0,87	0,05
I_successo	0,72	0,20	0,67	0,27	0,55	0,20	0,50	0,22
n_posts	190,67	124,62	184,09	102,67	34,15	28,55	30,94	27,12
n_views	1216,50	693,45	1108,39	640,77	246,10	206,82	244,08	220,71
n_thread	44,41	40,02	51,16	52,15	14,20	12,61	12,68	11,73
Densita	6,79	8,82	7,63	11,85	1,97	2,39	1,68	2,07
n_corsisti	21,94	4,78	22,61	3,90	23,01	5,31	21,43	4,23
n_reply	146,27	118,06	132,93	110,63	19,95	22,70	18,26	19,82
I_corsisti4moreposts	0,60	0,19	0,66	0,19	0,09	0,09	0,06	0,08
N_corsisti4moreposts	13,17	5,20	14,91	4,79	1,99	2,18	1,29	1,82

Tabella 3 - quattro quadranti a confronto

Sono state messe in evidenza soprattutto le correlazioni tra i diversi indici considerati:

- il numero di post totali è altamente correlato al numero di post dell'e-tutor (0,847). Questo significa che il **tutor è, per il ruolo ricoperto, potenziale trascinatore della comunicazione in rete;**
- tre correlazioni risultano significative e guidano il campionamento della terza fase della ricerca: si tratta del numero di thread rispetto al numero di post totali della CV(0,558), del numero di thread rispetto al numero di post dei tutor (0,416) e del numero di thread rispetto al numero di post dei corsisti (0,536). Questi dati spingono l'interesse verso l'analisi micro dei thread ad alta densità ossia dei forum con poche discussioni molto profonde;
- si rileva una significativa correlazione (0,484) nel rapporto tra la densità e la quantità di corsisti con più di 4 post. Quindi in presenza di gruppi produttivi i forum tendono ad essere meno rarefatti (meno discussioni "isola" e più concentrazione di messaggi attorno ad alcuni filoni);

- nel 70% dei casi gli e-tutor riescono a trascinare i corsisti nell'azione di scrittura.

3.1 - Stili di partecipazione dei tutor

Per ricostruire gli stili di partecipazione dei tutor la ricerca ha indagato la loro proiezione all'interno della classe (quale posizione occupano rispetto alla situazione formativa, qual è il rapporto instaurato coi corsisti), la vita della CV (funzioni, attività e obiettivi), gli stili di moderazione (ruoli, le modalità, le azioni), le difficoltà incontrate e le strategie risolutive.

3.1.1 - La proiezione dei tutor

E' emerso che lo stile di partecipazione dei tutor nella classe cambia in relazione al setting. In una situazione *face to face*, la maggior parte dei tutor (66%) ha scelto una rappresentazione che li pone all'interno di un girotondo coi corsisti (fig. 2.b). Collocandosi sullo stesso piano dei propri tutorati, promuove costruzione di conoscenza circolare. I restanti tutor si configurano maggiormente al centro del setting formativo instaurando per lo più un rapporto individualizzato coi discenti (fig.2.a).

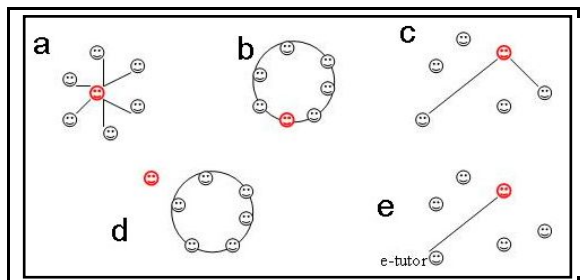


Figura 2: Posizionamento del tutor rispetto al gruppo

La percezione cambia nel momento in cui si focalizzano sull'*online*. Le percentuali attribuite alla fig.2.a aumentano (55,56%) quasi a dimostrare come online tale figura sia centrale. La scelta per la fig.2.d rappresenta un tutor che si pone maggiormente come osservatore delle dinamiche, pronto a intervenire in caso di necessità. Il tutor tende qui a rimuoversi dalla posizione di "sage on the stage" per diventare "guide by the side" con una posizione esterna al girotondo dei corsisti impegnati a riflettere in gruppo. L'aspetto di tutoraggio evidenziato si avvicina al ruolo del guardiano, dell'angelo custode che vigila silenzioso.

3.1.2 - La vita della CV

Per quanto riguarda le funzioni della CV è possibile evidenziare un trend di sviluppo. Tre risultano di snodi: in una fase iniziale la CV può essere letta come canale di sfogo, luogo di familiarizzazione con l'ambiente e col gruppo; in una seconda fase diventa archivio e strumento per la circolazione di materiale, in una terza fase, tentativo di riflessione. Passiamo quindi da una concezione della classe come "spazio", ad una come "strumento" per poi tornare a "spazio" in una dimensione circolare.



Figura 3: il ciclo della CV. Il punto di vista dei tutor

Il primo snodo è costituito dalla CV come *stanza dei sospiri* perché permette di contenere le ansie e le preoccupazioni dei corsisti che si avventurano in questo spazio sconosciuto, e *dei sorrisi* perché attraverso la socializzazione i timori vengono alleviati. La freccia ci porta poi nel secondo momento, all'*archivio degli sforzi*. La CV assume le connotazioni di tool che permette il salvataggio e la circolazione dei prodotti. Il momento successivo, invece, attenua la propria forza poiché le riflessioni più profonde sono attivate solo ad un minimo livello.

Addentriamoci ora negli elementi che hanno attirato i corsisti all'interno della classe ossia: il *gioco*, l'*informazione* e l'*interesse*. Questi fattori si collocano in una sfera più ampia definita del *bisogno* (cfr.fig.3).



Figura 1: gli elementi catalizzatori nella CV

I tutor tendono a legare il livello di partecipazione dei corsisti alla visibilità degli interventi in forum (scrivono, non scrivono). Il

grado di attivazione online è riconducibile al tentativo di soddisfare diversi bisogni personali. La dimensione del gioco implica lo sperimentarsi e il familiarizzare con la tecnologia da un lato, e quella con il gruppo dall'altro.

In un caso, un tutor rimarca come la frequentazione sia aumentata in corrispondenza di attività ludiche che rispondono al bisogno di familiarizzare con lo strumento attraverso attività non ansiogene, alleviando le tensioni verso la tecnologia e creando legami più forti con gli altri. L'informazione è un secondo elemento catalizzatore in grado di attrarre i corsisti. La CV è vista quindi come strumento di diffusione di notizie a supporto del percorso formativo. Infine il coinvolgimento su tematiche che vanno "oltre il compito" è stato un elemento positivo, arricchente.

Le tre dimensioni fanno da corollario all'esigenza di organizzazione/orientamento all'interno della CV. Dalle interviste, infatti, la strutturazione del forum e l'organizzazione dell'attività emerge come fattore rilevante per stimolare la partecipazione online.

3.1.3 - Gli stili di moderazione

Due sono le dimensioni coinvolte nell'atto di moderare: l'ergonomia della conferenza e le azioni del tutor.

Con **ergonomia della conferenza** si intende il rapporto tra allestimento del forum della CV e la soddisfazione dell'utente che si lega all'attivazione della sua partecipazione online. Può essere descritta ricorrendo a tre aspetti: l'integrazione del forum rispetto al sistema formativo, la fisionomia del forum, il grado di libertà da parte dei corsisti.

Un esempio del primo caso riguarda un tutor che ha provato a creare un ponte tra aula e online. Il tentativo è fallito a causa di una mancanza di partecipazione. Da qui è sorta l'esigenza di spostare il focus su qualcosa che coinvolgesse più da vicino le esigenze pratiche dei corsisti: i laboratori e gli elaborati.

Il secondo aspetto riguarda come viene organizzato il forum dal tutor. In un caso è possibile evidenziare uno stile che si rifà a quanto è suggerito dalla letteratura (Salmon, 2000; Trentin 2004): una organizzazione piuttosto standard della conferenza. Il tutor, in fase di apertura dell'ambiente, ha avviato

diversi filoni di discussione identificabili come: Area informativa, Aree di pratica e sperimentazione ("palestra"), Aree socializzanti ("presentiamoci" e "caffè") e Aree di supporto ai problemi.

Un altro tutor esplicita la modalità di apertura di filoni tematici a cui i corsisti potevano agganciarsi per la condivisione degli elaborati. Il grosso elemento frenante alla discussione profonda è stata la mancanza di tempo.

Infine, il terzo livello riguarda il grado di libertà del corsista in forum mettendo in evidenza la rigidità della struttura imposta (Garavaglia, 2006). In alcuni casi i tutor hanno definito la regola per cui i thread potevano essere aperti solo dal moderatore, in altri casi anche dai corsisti. Un tutor che offre ai corsisti la possibilità di aprire nuovi filoni riconosce maggiore libertà all'espressività e alla responsabilità. Il rischio è la generazione di caos in cui la classe diventa un ricettacolo di differenti isolotti che generano frammentarietà e dispersione.

3.1.4 - Le azioni di moderazione.

Possono essere sintetizzate in tre categorie: *re-incanalare, orientare, contenere*.

Due le azioni di re-incanalamento emerse: da un lato troviamo la lateralizzazione del tutor, dall'altro il suo "pronto intervento". Il tutor si trova spesso ad essere al centro di forme di comunicazione che portano ad un utilizzo fuorviante della CV. Questo tipo di comunicazione non favorisce la discussione e l'intervento di altri corsisti.

Una prima strategia è quella di attuare la lateralizzazione attraverso il rilancio, ossia cercare di allontanarsi dalla posizione centrale, marginalizzare i propri interventi, non farsi carico delle domande provando a stimolare il dibattito tra pari.

Una seconda strategia è quella di ricorrere al silenzio; il tutor rispondeva ai quesiti solo se posti nel corretto spazio e le questioni off-topic rimanevano inevase.

L'azione del pronto intervento si è invece configurata nell'azione di eliminazione, copia del messaggio, informazione al corsista. L'eliminazione del messaggio ha avuto un duplice scopo: mantenere un ambiente ordinato che non scoraggia la comunicazione e "rimodellare" una corretta partecipazione.

Altra azione del tutor è quella dell'orientare. Il titolo del forum può indirizzare il corsista verso la comprensione di quanto è contenuto nell'area. Questo vale anche per la funzione "descrizione" del thread che risulta mal compresa dai tutor, come il pulsante che permette di mettere in evidenza le discussioni che non è padroneggiato da tutti.

I tutor non sono abituati a chiudere le discussioni. La temporizzazione di una discussione orienta i corsisti nella propria azione. Imparare il "quadro di funzionamento" e il "quadro d'uso" di questo strumento diventa fondamentale in ottica di miglioramento dell'azione di moderazione. Sul versante della produzione personale emerge come alcuni tutor abbiano prodotto strumenti di orientamento individuali definendo ad esempio una netiquette.

L'ultima azione emersa è quella di contenimento dei corsisti eccessivamente presenti in rete che possono scoraggiare la partecipazione dei più timidi.

3.1.5 - Le difficoltà e le strategie di fronteggiamento

Le principali difficoltà vissute dai tutor sono riconducibili a due macro aree: da un lato gli aspetti legati al corso (durata, accesso al sistema, informazioni...), dall'altro problematiche meno contingenti con cui i corsisti che sperimentano l'online hanno generalmente a che fare (alfabetizzazione tecnologica, paura dell'esporsi...).

Le strategie di coping attivate fanno leva da un lato sul gruppo, dall'altro sul sé. Le difficoltà tecnologiche sono state risolte attraverso l'affiancamento di corsisti più tecnologici con corsisti meno tecnologici. Questo lavoro di gruppo ha promosso il peer help tra corsisti digiuni e corsisti più esperti.

Anche l'ansia dei crediti è stata alleviata promuovendo il lavoro di gruppo e la collaborazione. Questo ha portato i corsisti a liberarsi dalle preoccupazioni della "raccolta punti" e a dedicarsi a ciò che più interessava loro per la costruzione di discussioni più profonde.

Il lavoro sul sé, nel caso di un tutor, si è invece attuato cercando di costringere se stesso ed i corsisti ad utilizzare la CV rispetto all'e-mail.

Si tratta di promuovere l'uso dello strumento ancora una volta attraverso una strategia di modeling. Se il tutor fornisce l'esempio, più facilmente il corsista sarà incoraggiato ad utilizzare un tool piuttosto che un altro.

3.2 - Gli stili di partecipazione degli studenti

Le modalità di partecipazione attivate dai corsisti sono restituite dall'analisi delle loro proiezioni all'interno della classe e delle modalità di partecipazione.

3.2.1 - La proiezione dei corsisti

Come per i tutor, anche lo stile di partecipazione dei corsisti nella CV cambia in relazione al setting. In una situazione di *face to face*, il 64% ha scelto una rappresentazione che li pone all'interno di un girotondo coi corsisti (Fig. 2.b). Gli studenti si collocano tutti sul medesimo piano di interazione nella logica della produzione circolare della conoscenza. I restanti corsisti si configurano maggiormente protagonisti di una relazione duale (27%).

La percezione cambia nel momento in cui i corsisti si focalizzano sull'*online*. Le percentuali si distribuiscono in modo non uniforme sulle diverse modalità di risposta, quasi a segnalare la tendenza a manifestare più stili partecipativi differenziati. Sembra riproporsi (40%) la tendenza a posizionarsi nella rappresentazione a cerchio, seguita, in contrapposizione dalla rappresentazione che vede il soggetto isolato rispetto al resto del gruppo.

L'analisi dei messaggi ha messo in evidenza la tendenza da parte dei corsisti del cluster C a parlare a due. Evidentemente il flusso della comunicazione non regolato da un tutor, stabilisce un utilizzo del forum come spazio di comunicazione-socializzante uno a uno.

3.2.2 - La vita della CV: stili di appartenenza

Nella prospettiva di Wenger (1998) possono essere individuati tre modi di appartenere ad un gruppo di lavoro telematico:

1. *il coinvolgimento*, cioè la capacità del soggetto di sviluppare con gli altri relazioni finalizzate alla negoziazione di significati. E' bene precisare che questo non si genera da sé perché varia in relazione alla quantità e alla qualità dell'accesso. In una classe/gruppo online si possono riprodurre dinamiche

simili a quelle che si presentano in un'aula fisica (Rivoltella, 2003);

2. *l'immaginazione*, cioè la capacità di usare la fantasia, innescando processi creativi per la soluzione di problemi. Gli attori mettono in campo la capacità di esplorare, di sperimentare scenari alternativi di azione;
3. *l'allineamento*, ovvero il processo dove il soggetto è portato a coordinare le proprie azioni con quelle degli altri.

Rispetto alla dimensione del *coinvolgimento*, la partecipazione attiva si è riscontrata nel cluster A e nel cluster B dove l'analisi dei forum ha evidenziato un indice di partecipazione del moderatore inferiore alla media. In realtà l'intensa attività è dovuta alla concezione diffusa del forum come luogo di repository dei materiali, variamente finalizzati alla *condivisione* o all'accreditamento anche se non manca un utilizzo come ambiente di scambio e discussione.

La *dimensione immaginativa* è in realtà poco evidente nella ricerca. Emerge in alcune occasioni dai corsisti quando il tutor non svolge una significativa azione di moderazione e guida.

Per quanto riguarda *l'allineamento*, nei forum non sembrano prendere piede processi di confronto: sono emerse poche situazioni di dissonanza, prevalgono atteggiamenti neutri che portano i soggetti a non sbilanciarsi, probabilmente per l'elevata alternanza di messaggi strumentali e relazionali.

Bisogna tuttavia sottolineare che la dimensione emotiva è particolarmente calzante nei cluster B e C, ovvero dove l'azione del tutor si è rilevata tendenzialmente poco efficace. Diversamente, una maggiore capacità di allineamento rispetto alle due dimensioni ovvero discussioni orientate all'apprendimento dei contenuti si registra con un lieve aumento nel cluster A, dove l'azione del tutor è stata significativa quanto la partecipazione degli studenti

4 - IL LURKING

L'analisi del fenomeno del lurking a livello quantitativo si è basata sull'analisi dell'Indice di lurking, così definito:

Def. Indice di lurking

$i_L = \text{numero di visite} / (\text{n. di msg scritti totali} + \text{n. di visite})$

L'indice di lurking restituisce quanto il forum è stato usato passivamente (lettura) rispetto alle operazioni attive (di scrittura). Esso varia da un minimo di 0 e può tendere a 1. Da ricerche valutative precedenti è stato trovato un valore medio di circa 0,7 e una deviazione standard di circa 0,1. Un e-tutor che riesce ad abbassare questo indice attivando gli studenti è riuscito ottimamente nel suo lavoro di coinvolgimento alla partecipazione in rete.

In linea generale il lurking non sembra risentire degli indici di partecipazione, anche se presenta un andamento piuttosto lineare dove si concentrano le azioni di scrittura. Di seguito alcuni risultati:

- l'indice di Lurking medio è di 0,86, presenta una deviazione standard bassissima (0,06) e denota un elevato numero di letture (visite);
- esiste una buona correlazione tra le visite e il numero di discussione (0,633) e tra le visite e le risposte (0,789). Questo dato si traduce nella situazione in cui per due terzi delle volte il processo di lettura sostiene il processo di scrittura;
- le visite sono in elevata correlazione con le cv dove ci sono molti utenti che postano almeno 4 msg (0,807). Dove si verifica attività (un gruppo che comunica e lavora online) l'utente è portato a tornare nell'ambiente anche solo per seguire (leggere) l'andamento dei lavori;
- le due azioni di lettura e scrittura seguono uno stesso andamento: all'aumentare di inserimento di post, aumentano le azioni di lettura, in altre parole aumenta il lurking. Lo si verifica dall'elevata correlazione tra il numero di post (messaggi scritti) e di visite (messaggi letti) equivalente a 0,89.

Il quadro delineato costituisce un forte segnale rispetto alla necessità di rivisitazione delle concezioni negative del lurking: se è vero che in 9 casi su 10 la lettura dei messaggi è fortemente legata alla scrittura (quindi si tratta di un'alternanza di lettura e scrittura di

messaggi) nei rimanenti casi ritroviamo le situazioni in cui il numero delle letture è elevato rispetto alle scritte. E' proprio quest'ultima la casistica in cui possiamo riconoscere il fenomeno del lurking "puro", che si ridimensiona rispetto ad un'altra forma di lurking orientato alla lettura proattiva.

Questa contrazione promuove le interpretazioni positive del fenomeno (McDonald, 2003): si può riconoscere una lettura che fa parte della fase di pre-scrittura, un naturale processo di osservazione e approfondimento degli scambi da parte dei partecipanti.

I dati sembrano asserire in modo piuttosto netto che, qualsiasi sia l'esito della comunicazione in un forum, esiste comunque una forma di lurking. Si tende a leggere in modo generale, anche quando il forum si presenta con una lunga articolazione di discussioni con pochi messaggi (arcipelago disgregato). Il lurking indica che gli studenti compiono l'azione di esplorazione, ma poi, in qualche modo delusi da ciò che vedono, non trovano stimolo alla scrittura. Non scrivendo, non contribuiscono a mutare l'arcipelago della comunicazione, che viene così confermato anche per i futuri utenti. Se si instaura questa dinamica il lurking si perpetua quindi senza esito, producendo due possibili conseguenze:

1. il lurking continua fino a quando qualcuno non introduce elementi interessanti nella comunicazione che stimolano un nuovo posting;
2. il lurking nel tempo si ferma e con esso muore anche il forum: la comunicazione non è stata ritenuta significativa da nessun partecipante oppure il discorso si ritiene esaurito.

I dati sembrano confermare l'idea che il passaggio da una bassa comunicazione ad un'alta comunicazione sia legata al tutor (lo si evince dalla correlazione tra i post dei tutor e il n. post dei corsisti). E' evidente che il processo di lettura durante uno stato di stallo comunicativo sottende uno sguardo diverso, pressoché di "controllo", dalla lettura di "approfondimento" che avviene quando si segue una comunicazione interessante. Questa differenza tra sguardo di controllo e lettura di approfondimento può essere utilizzata per

provare a definire due tipologie ben distinte di lurking:

Lurking fecondo = processo di lettura che si attua durante una comunicazione che genera interesse e riflessioni tra più soggetti, e quindi sostiene nuovi processi di lettura nel tempo per verificare la presenza di nuovi contributi. E' lurking fecondo sia quello tra i partecipanti attivi che tra quelli che leggono interessati cercando di trarre delle nuove conoscenze. Non è quindi necessario che il lurking fecondo generi subito nuovi post, poiché se bastano quelli già presenti al momento per fare emergere un apprendimento in tutti i partecipanti lo scopo della comunicazione formativa è raggiunto. Inoltre la lettura di una comunicazione formativa potrebbe generare un nuovo prodotto fonte dell'apprendimento che non si manifesterà necessariamente nel forum.

Lurking non fecondo = processo di lettura che non genera interesse per la prosecuzione del discorso o il semplice ritorno nello spazio per continuare a leggere il discorso attuato da altri.

A livello figurativo si potrebbe dire che il problema formativo consiste nel passare da uno "sguardo" di controllo ad una "visione di approfondimento". I dati osservati sembrano confermare che lo stato di lurking "sguardo" può passare ad un lurking di "approfondimento" soprattutto attraverso la guida del tutor.

Il punto fermo a cui si può arrivare è che, qualsiasi sia la qualità del messaggio, esiste comunque un lettore, quindi c'è un effetto lurking. Il problema è fare in modo che questo sia vissuto dalla maggior parte dei partecipanti come fecondo. La seconda affermazione che è possibile fare osservando i dati, è che in qualche modo è la qualità a generare una quantità. Questo fenomeno è chiaro soprattutto nel momento in cui si elimina il fattore strumentale, poiché, tolto il motivo che ti spinge ad entrare in un forum per ottenere dei crediti formativi, rimane solo la motivazione ad attuare uno scambio significativo o apprendere qualcosa.

4.1 - Fattori che inducono il lurking non fecondo

I fattori che inducono il lurking non fecondo si distinguono in principali e complementari:

Fattori principali:

1. **la mancanza di un senso fornito al forum.** Quando nel forum non viene preconfigurata una mission nel manifesto e nella netiquette si dice che il forum sia carente di senso;
2. **paura del giudizio.** Questa insicurezza porta a non scrivere, proprio per timore di lasciare una traccia indelebile che potrebbe essere giudicata;
3. **difficoltà tecnologica.** In questo caso l'azione di solo ascolto è indotta dalla bassa competenza nel sapere scrivere un messaggio;
4. **poco tempo.** La tempistica troppo compressa è spesso causa del poco posting, dato che la comunicazione asincrona richiede un impegno temporale esteso.

Fattori complementari:

1. **silenzio che genera silenzio.** Se in una discussione si blocca il posting - magari perché nessuno ha più niente da dire - vi è una manifestazione di lurking. Questo silenzio temporalmente concentrato genera la percezione che lo spazio non sia vissuto, che si svuoti;
2. **flaming.** quando c'è gente che litiga si è portati a leggere spinti dalla curiosità, ma per evitare polemiche si tende a non postare;
3. **gruppo ristretto:** fattore legato al fatto che solo una parte del gruppo frequenta il forum. La percezione che ci sia un gruppo ristretto potrebbe essere anch'esso causa indiretta di lurking;
4. **atteggiamento personale.** Questo fattore è legato al proprio orientamento personale. E' il caso di una persona che tende ad esporsi poco, magari per timidezza;
5. **disincanto.** Si manifesta quando alcuni soggetti non riconoscono competenze adeguate negli altri, tutor compreso.

4.2- Fattori che inducono il lurking fecondo

Fattori che posso spingere l'utente ad avere una percezione positiva del forum sono il riconoscimento dello strumento come luogo con almeno una di queste caratteristiche:

1. **luogo del confronto:** l'eterogeneità del gruppo favorisce il confronto di esperienze e lo scambio di materiali;
2. **luogo interessante:** la presenza di nuove discussioni stimolanti può rappresentare un incentivo alla partecipazione, così come hanno sottolineato i tutor dei diversi cluster;
3. **luogo non-strumentale,** come superamento della funzione strumentale: alcuni e- tutor del cluster D hanno sottolineato come effettivamente i corsisti abbiano lavorato meglio in CV solo nel momento in cui avevano raggiunto la quota di crediti loro necessaria;
4. **luogo del divertimento:** alcuni utenti iniziano a scrivere in questi thread meno impegnativi, probabilmente perché meno soggetti al giudizio di tutor e compagni, poi, una volta presa confidenza partecipano maggiormente;
5. **luogo "senza tempo":** il forum è uno strumento asincrono e come tale consente a ciascuno di partecipare seguendo le proprie necessità. Quando un corsista comprende i vantaggi di questa dinamica riesce a vivere con meno stress le richieste che vengono poste dell'e-tutor e a partecipare con più serenità alle attività.
6. **luogo dello sfogo:** riconoscimento del forum come luogo in cui potersi sfogare ed essere capiti.

BIBLIOGRAFIA

- Beaudoin M.F. (2002), *Learning or lurking? Tracking the "invisible" online student*, Internet and Higher Education, 5, 147-155
- Caplan, G., & Caplan, R. B. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. Jossey-Bass, San Francisco

- Calvani A., Rotta M. (1999), *Comunicazione e apprendimento in internet*, Erickson, Trento
- Ferrari S. (2006), *Giochi di rete. Metodi e strumenti per l'analisi psicopedagogia del forum*, Guerini Studio, Milano
- Ferrari S., Garavaglia A. (2006), *Strumenti*, in E-tutor. Profilo, metodi e strumenti, Carocci, Roma
- Garavaglia A. (2006), *Ambienti per l'apprendimento in rete: gli spazi dell'e-learning*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo
- Joseph E. Zins (2007), *Introduction to Developing Peer-Mediated Support Systems for Helping Professionals: Are We Ready to Practice What We Preach?* Journal of Educational and Psychological Consultation, Volume 17, Issue 2 & 3 July 2007 , pages 171 – 173
- Kruger, L. J. and Struzziero, J. (1997), *Computer-mediated peer support of consultation: Case studies and evaluation*, Journal of Educational and Psychological Consultation 8 (1) 75-90
- MacDonald, J., Atkin W., Daugherty F., Fox, H., MacGillivray, A., Reeves- Lipscomb, D., Uthailertaroon, P. (2003) *Let's get more positive about the term 'lurker'*, CPsquare Foundations of Communities of Practice Workshop <http://www.cpsquare.org/edu/foundations/index.htm>
- Merseth, K. K. (1991). *The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today*. Journal of Teacher Education, 42(4), 243-249
- Rivoltella P.C. (2003), *Costruttivismo e pragmatismo della comunicazione on line*, Erickson, Trento
- Salmon G. (2002), *E-moderating: the Key to Teaching and Learning*, Kogan Page, London
- Thies-Sprinthall, L.M. & Gerler, E.R. Jr. (1990, Fall). *Support groups for novice teachers*. Journal of Staff Development, 11(4), 18-22.
- Trentin G. (1999), *Telematica e formazione a distanza. Il caso Polaris*, Franco Angeli, Milano
- Trentin G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge